

UDK: 78.03  
373.3.016:78  
373.5.016:78  
Prethodno priopćenje  
Primljeno: 24. 3. 2018.

## Bogatstvo različitosti: glazba svijeta i interkulturni odgoj

Amir BEGIĆ , Jasna ŠULENTIĆ BEGIĆ 

*Odsjek za glazbenu umjetnost, Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Hrvatska*  
[abegic@uaos.hr](mailto:abegic@uaos.hr), [jsulentic-begic@uaos.hr](mailto:jsulentic-begic@uaos.hr)

Suvremena su društva suočena sa sve većim interkulturnim izazovima uslijed globalizacijskih procesa, ekonomskih i političkih migracija, razvitka gospodarskih odnosa, napretka turizma i brojnih drugih čimbenika. Interkulturno uređena društva svjesna su da su interkulturni odgoj i obrazovanje temelj razvitka interkulturnih odnosa među građanima i kulturnim skupinama. Nastava glazbe u općeobrazovnim školama pruža brojne mogućnosti interkulturnog odgoja učenika, a to se može ostvariti upoznavanjem glazbe različitih tradicija sa svih kontinenata, ali i upoznavanjem različitih kultura u cjelini. Ovim se radom htjelo istražiti jesu li osnovnoškolska i gimnazijska nastava glazbe u Hrvatskoj zasnovane na interkulturalizmu. Istraživanje provedeno anketnim upitnikom obuhvatilo je 374 ispitanika (309 nastavnika Glazbene kulture u osnovnim školama i 65 nastavnika Glazbene umjetnosti u gimnazijama) iz 20 hrvatskih županija i Grada Zagreba, što čini otprilike 80% ukupnog broja nastavnika i nastavnika glazbe u zemlji. Rezultati su pokazali da većina nastavnika glazbe upoznaje svoje učenike s glazbom različitih kultura, a pritom to čine u različitim nastavnim područjima (pjevanje, sviranje, slušanje, razgovor o glazbi i plesanje). Međutim, najveći dio obrađenih sadržaja još uvijek se odnosi na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu, a glazbeni primjeri drugih kultura također su najvećim dijelom orijentirani na europski kontinent. Ujedno, utvrđena je statistički značajna razlika između osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika s obzirom na nastavna područja u kojima se upoznaje glazba različitih kultura. Zamijećena je razlika i u broju odlazaka učenika na koncerte glazbe svijeta pri čemu gimnazijski nastavnici češće vode učenike na koncerte različite glazbe svijeta, što možemo pripisati dominantno urbanoj lokaciji gimnazija. Rezultati sumarno upućuju na zaključak da u Hrvatskoj nastava glazbe u osnovnoj školi i gimnaziji još uvijek nije dovoljno utemeljena na interkulturalizmu.

**Ključne riječi:** interkulturalna društva, glazba svijeta, nastava glazbe, interkulturni odgoj

## 1. Uvod

Suvremena društva suočena su s velikim interkulturnim izazovima uslijed globalizacijskih procesa, ekonomskih i političkih migracija, razvitka gospodarskih odnosa, napretka turizma i brojnih drugih čimbenika. Interkulturno uređena društva svjesna su da su interkulturni odgoj i obrazovanje temelj razvitka interkulturnih odnosa među građanima i kulturnim skupinama. Interkulturni odgoj i obrazovanje trebali bi poticati ravnopravnost kulturnih i etničkih manjina i pripremiti građane za život u kulturno heterogenom društvu i za aktivno sudjelovanje u izgradnji takvog društva (Skubic Ermenc, 2016). Prema Lafrayai (2011), interkulturni odgoj i obrazovanje uče nas o tome kako doživljavati drukčije od nas. Riječ je o poticanju poštovanja i promicanju dostojanstva među kulturama, osobito ondje gdje su neki u manjini, a drugi u većini. Cilj interkulturnog odgoja i obrazovanja temelji se na pretpostavci da pluralnost i kulturna raznolikost nisu samo moguća nego i glavna pretpostavka odgoja i obrazovanja (Mansikka, Westvall i Heimonen, 2018). Suvremeni nastavni kurikulumi u većini europskih i svjetskih zemalja ističu, kao glavne ciljeve odgojno-obrazovne politike, *kompetencije* koje bi učenici trebali steći u školi. Razvijanje tih kompetencija ponajprije ovisi o kompetentnosti nastavnika, a »interkulturalni odgoj traži posebno pripremljene i osposobljene učitelje« (Previšić, 1999: 82). No, »nije dovoljno da se učitelj smatra kompetentnim. Njega kao socijalno kompetentnoga trebaju priznati učenici kroz vlastite postupke, ali i kroz postupke koje nameću i sami učenici« (Jurčić, 2010: 206).

Bedeković (2012: 82) ističe da »osnovni elementi kompetencije obuhvaćaju znanja, iskustva, sposobnosti, vještine i stavove na temelju kojih pojedinac postiže mjerodavnost u određenom području, odnosno vrsti djelatnosti, a manifestiraju se u određenim kognitivnim, emotivnim i afektivnim sposobnostima«. Jurčić (2012: 190) naglašava da je »kompetentan onaj učitelj koji na teorijskoj razini razumije i u svojoj praksi primjenjuje najznačajnije odrednice suvremene nastave. Koji ostvaruje zadaću posredovanja u stjecanju temeljnih znanja, sposobnosti i vještina za daljnje školovanje djece i mladih«. Kako navodi Piršl (2012), biti uspješan u ostvarenju kvalitetnih odnosa s drukčijima od nas ne ovisi samo o prethodnom iskustvu, nego i o kompetencijama koje posjedujemo. Jedan od najvažnijih čimbenika u ophođenju s drugima i drukčijima upravo je interkulturalna kompetencija. Interkulturni odgoj i obrazovanje uvažavaju kulturnu različitost društva u kojemu se interkulturalna kompetencija temelji na otvorenosti, poštovanju i prihvaćenosti u interakciji s drugima i drukčijima (Hrvatić, 2012).

Biti interkulturno kompetentan znači imati znanja o drukčijima i pozitivne stavove prema njima te biti sposoban s njima uspostaviti učinkovitu interakciju. Interkulturna kompetencija sposobnost je uspješnog komuniciranja u kroskulturalnim situacijama i primjerenog djelovanja u različitim kulturnim kontekstima (Bennett i Bennett, 2001). Steći interkulturnu kompetenciju znači moći prepoznati široki raspon kulturnih razlika i znati se s njima nositi (Bennett, 1998, prema Bennett, 2009). Sastavnice su interkulture kompetencije znanja (prije svega o tome kako društvene skupine i identiteti funkcioniraju i što je uključeno u interkulturnu interakciju), vještine (moći interpretirati bilo koji aspekt druge kulture, objasniti ga i usporediti sa sličnim aspektom vlastite kulture) i stavovi (znatiželja, otvorenost i spremnost na promjenu mišljenja o drugoj kulturi, kao i o vlastitoj). Istodobno, treba upozoriti na to da dostizanje potpune interkulture kompetencije nikad nije moguće (Byram, Gribkova i Starkey, 2002). Razvoj interkulture kompetencije svakako ovisi o samom pojedincu, ali još više o interkulturalnoj orijentaciji nastavnih kurikuluma i kompetenciji nastavnika. Taj bi proces morao biti kontinuiran i sustavno vođen od interkulture kompetentnog nastavnika. U prevladavanju kulturnih nejednakosti i pružanju jednakih mogućnosti različitim društvenim skupinama u kulturno različitim školama i društvu u cjelini razvoj interkulture kompetencije nipošto ne bi smio biti prepušten samo nastavnicima (Bešter i Medvešek, 2016). Naime, kako navode Crozier i suradnici (2009, prema Bešter i Medvešek, 2016), nastavnici trebaju punu podršku ravnatelja, obrazovne i političke vlasti i fakulteta na kojima se školuju kako bi mogli učinkovito provoditi interkulturalni odgoj i obrazovanje.

Istraživanja koja se bave (samo)procjenama interkulture kompetentnosti nastavnika i stvarnom implementacijom interkulturalizma u nastavu glazbe uglavnom daju slične rezultate. U rezultatima istraživanja koje je provedeno 2006. u Sjedinjenim Američkim Državama pokazalo se da osnovnoškolski i srednjoškolski nastavnici različitih predmeta sebe vide kao kompetentne interkulture odgojitelje (Muñiz, Brady i SooHoo, 2010). Međutim, Yudkin (1990, prema Abril, 2003) navodi da rezultati istraživanja pokazuju kako nastavnici glazbe pristupaju poučavanju glazbe svijeta vrlo površno i posvećuju joj vrlo malo vremena.<sup>1</sup> Postoje nastavnici glazbe koji

<sup>1</sup> Izraz *glazba svijeta* podrazumijeva glazbene izričaje različitih svjetskih kultura, prije svega one koji pripadaju *tradicijskoj* glazbi, ali dijelom i one koji su proizašli iz tradicije određene kulture i pripadaju nekim suvremenim glazbenim stilovima.

interkulture sadržaje nastoje implementirati u nastavu, ali je velik broj i onih koji to izbjegavaju različito to obrazlažući. Neki od razloga su nedostatak jasnog razumijevanja o tome što uopće čini interkulturno obrazovanje ili jednostavno osjećaj manjka znanja i sigurnosti u načine poučavanja. Neki spominju nedostatak motivacije za promjenu svog pristupa nastavi koji su već ranije usvojili (Boyer-White, 1988; Gonzo, 1993; Teicher, 1997, prema Legette, 2003).

Učinkovita nastava u kulturno različitim razredima znači korištenje kulturno senzibilne strategije i nastavnih sadržaja kako bi se osigurale jednake mogućnosti za akademski uspjeh i osobni razvoj svih učenika. Jer, »interkulturalizam naglašava dimenziju dijaloga, socijalno uvažavanje i snošljivost kao svojevrsnu pravednost života. Njegove su pedagoške posljedice to značajnije što školski pluralizam već unutar sebe potiskuje konfekcijsku nastavu najčešće svedenu na memoriranje udžbenički oblikovane i nekreativno artikulirane građe« (Previšić, 1999: 80). Iako se budući nastavnici općenito osjećaju sigurnima u svoje sposobnosti i temeljnu vještinu poučavanja, znatno su suzdržaniji u pogledu svoje sposobnosti za poučavanje učenika koji pripadaju drukčijim kulturama od njihove (Hadaway i dr., 1992, prema Chisholm, 1994).

## **2. Glazba svijeta u nastavi**

Upoznavanje glazbe svijeta, odnosno glazbenih izričaja brojnih kultura sa svih kontinenata, obogaćuje učenikove spoznaje, njegov pogled na svijet i omogućuje mu potpunije sagledavanje i razumijevanje drugih kultura i ljudi koji im pripadaju, ali i kulture kojoj sam pripada. Stoga je nastava glazbe jedno od područja u kojima se interkulturna kompetencija učenika može uspješno razvijati. Treba naglasiti da interkulturni glazbeni odgoj i obrazovanje ne podrazumijevaju samo proučavanje inozemne glazbe. Oni uključuju i proučavanje drugih kultura u cjelini. Ako bismo učenike izložili samo glazbi, oni bi propustili druge sastavnice određene kulture kao što su ples, drama, odjeća, hrana, povijest i običaji (Goodkin, 1994, prema Weidknecht, 2009).

U procesu interkulturnoga glazbenog odgoja i obrazovanja presudna je uloga nastavnika. Tako Volk (1998, prema Nethsinghe, 2012) ističe da je, bez obzira na metode ili materijale, ključni čimbenik interkulture nastave glazbe upravo nastavnik. Campbell (2004, prema Drummond, 2010) opisuje brižnog i savjesnog nastavnika glazbe kao onog koji je otvoren

prema svim vrstama glazbe, koji pokazuje ozbiljan interes za učenikova iskustva i potrebe u pogledu znanja o vlastitim i drugim glazbenim kulturama. On također pokazuje spremnost za balansiranje između novoga, globalnog pristupa nastavi glazbe i tradicionalne nastave. Emmanuel (2005) naglašava da nastavnici glazbe moraju biti pripremljeni za rad s učenicima i roditeljima koji potječu iz različitih kulturnih sredina. Ilari, Chen-Hafteck i Crawford (2013) predlažu praktične ideje kojima bi nastavnici osnažili interkulturnu kompetenciju svojih učenika. Konkretno predlažu, osim upoznavanja glazbe drugih kultura putem interneta ili audio i videozapisa, kontakte s roditeljima ili prijateljima učenika različitih kultura, čime bi se ostali učenici upoznali ne samo s glazbom, nego i sa sveukupnom tradicijom određene kulturne skupine. Nketia (1988, prema Nethsinghe, 2012) tvrdi da će nastavnici glazbe, implementirajući interkulturne sadržaje u nastavu glazbe, bolje razumjeti vlastitu glazbenu kulturu i tradiciju.

Stavovi nastavnika prema interkulturalizmu i poučavanju u interkulturnim razredima također utječu na razvijanje učenikovih interkulturnih kompetencija. Tako Campbell (2002) i Countryman (2005, prema Kelly-McHale, 2013) ističu da učenikova glazbena iskustva na nastavi glazbe uvelike ovise o uvjerenjima nastavnika o tome što je najbolje za učenike i što od njega očekuje zajednica. U suvremenoj i humanistički orijentiranoj školi nastavnici glazbe bi trebali napustiti tradicionalni pristup i oslušivati što učenici očekuju od nastave te promatrati njihove reakcije i zbivanja u učionici. Drugim riječima, nastavnici bi trebali postati učenici svojih učenika, učitelji koji uče (Kelly-McHale, 2013). Tako je Legette (2003) proveo istraživanje kojemu je bila svrha ispitati stavove, uvjerenja i praktična iskustva nastavnika glazbe u američkim javnim školama s obzirom na interkulturalizam u nastavi glazbe. Rezultati su pokazali da ispitanici ( $N = 394$ ) deklarativno podržavaju interkulturne sadržaje u nastavi glazbe (99%). No, istodobno je njih 65% izjavilo da te sadržaje ne uvodi u nastavu. Razlozi su različiti, poput manjka znanja o interkulturnom obrazovanju, manjka motivacije ili nedostatku vremena. Iz spomenutoga se vidi da su interkulturni sadržaji kurikulumu u praksi uglavnom marginalizirani. Velika većina ispitanika u tom istraživanju procijenila se interkulturno kompetentnima, ali zabrinjavaju tvrdnje da kompetenciju nisu stekli obrazujući se za nastavnike glazbe, nego radionicama i tečajevima. Među aktivnostima interkulturnog sadržaja koje koriste na nastavi

najzastupljeniji su slušanje glazbe, pjevanje pjesama, razgovor o glazbi, sviranje, plesanje i gledanje videozapisa. Rezultati su pokazali da u korištenju interkulture glazbe nema razlike među nastavnicima koji rade u ruralnim, urbanim i prigradskim javnim školama.

Rezultati drugog istraživanja provedenog u Sjedinjenim Američkim Državama (Young, 1996, prema Abril, 2003), kojim se također htjelo ispitati stavove osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika glazbe prema interkulturnom odgoju u nastavi glazbe, govore da je, prema njihovu mišljenju, interkulturni odgoj koristan za učenike općeobrazovnih škola, iako se njihove definicije interkulturnog odgoja razlikuju. Ujedno, nastavnici su izrazili osjećaj nesigurnosti pri implementaciji interkulturnih sadržaja u nastavu glazbe.

Papageorgiou i Koutrouba (2014) provele su istraživanje među prosvjetnim savjetnicima ( $N = 15$ ) za osnovnoškolsku nastavu glazbe u Grčkoj i rezultati su pokazali kako se glazba svijeta treba poučavati od rane dobi i kako bi nastava glazbe trebala uključivati i odgovarajuće neglazbene informacije povezujući glazbu s društvenim i kulturnim kontekstom. Na osnovu rezultata istraživanja provedenog među 30 nastavnika glazbe u singapurskim osnovnim školama, Costes-Onishi i Lum (2015) došle su do zaključka da je u provedbi interkulturnog odgoja u nastavi glazbe ključna uloga nastavnika, ali i prosvjetnih vlasti. Rezultati istraživanja (Wong, Pan i Shah, 2016) provedenog među 456 osnovnoškolskih nastavnika glazbe u Maleziji pokazali su da postoji ograničena implementacija interkulturnoga glazbenog odgoja zbog nedovoljne pripreme i nepoznavanja glazbe svijeta tamošnjih nastavnika. Autori naglašavaju kako su potrebni različiti programi cjeloživotnog osposobljavanja nastavnika. Nethsinghe (2015) ističe kako australska savezna država Viktorija, kulturno najraznolikija po sastavu stanovništva, putem kurikuluma nastoji unaprijediti interkulturni odgoj u školama. Autorica je provela istraživanje u kojem su kao ispitanici sudjelovali nastavnici glazbe ( $N = 100$ ) i rezultati su pokazali da većina nastavnika nema potrebne kompetencije za interkulturni odgoj u nastavi glazbe, ali vrlo često tu ulogu prepuštaju umjetnicima koji gostuju u školama i izvode različite vrste glazbe svijeta. Isto naglašavaju Wong i Ying (2017), upozoravajući na činjenicu kako nastavnici glazbe tijekom studija nisu imali odgovarajuće interkulturno obrazovanje.

Sveukupno gledajući, od početka 21. stoljeća broj istraživanja koja se bave problematikom interkulturnog odgoja u nastavi glazbe opće-

obrazovnih škola još je uvijek neznatan. Istraživači o njemu uglavnom promišljaju s teorijskog stajališta, a malobrojna empirijska istraživanja usmjerena su prema nastavnicima, kao što je razvidno iz prethodno spomenutih istraživanja, ili prema ispitanim učenicima i studentima (Joseph i Hartwig, 2015; Kim i Yoon, 2015; Bell-McRoy, 2014). Interkulturni odgoj u nastavi glazbe u Republici Hrvatskoj dosad je bio predmetom istraživanja malog broja znanstvenika (Begić, Šulentić Begić i Pušić, 2017; Šulentić Begić i Begić, 2017; Begić, 2016; Dobrota, 2012; Drandić, 2010; Dobrota, 2009; Dobrota i Kovačević, 2007). No, uslijed globalizacijskih procesa, razvoja komunikacijske tehnologije i potrebe za interkulturnom komunikacijom i kompetencijom, nastava glazbe morat će se prilagoditi novonastalim uvjetima. Rezultati spomenutih istraživanja poslužili su kao polazište za ovo istraživanje kojim se htjelo ispitati odvija li se, i u kojoj mjeri, interkulturni odgoj u osnovnoškolskoj i gimnazijskoj nastavi glazbe u Republici Hrvatskoj.

### **3. Istraživački ciljevi**

Cilj istraživanja bio je utvrditi upoznaju li osnovnoškolski i gimnazijski nastavnici glazbe svoje učenike s glazbenim izričajima različitih naroda i njihovom kulturom u cjelini, koliko često, na koji način i kakve su reakcije učenika na interkulture sadržaje. Osim toga, htjelo se ustanoviti postoje li statistički značajne razlike između osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika glazbe s obzirom na provedbu interkulturnog odgoja. Istraživanje je polazilo od sljedeće hipoteze i istraživačkog pitanja:

H1: Ne postoji razlika između osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika glazbe u provedbi interkulturnog odgoja.

IP1: Jesu li nastava Glazbene kulture u osnovnoj školi i nastava Glazbene umjetnosti u gimnaziji zasnovane na interkulturalizmu?

### **4. Metodologija istraživanja**

#### **4.1. Uzorak i postupak prikupljanja podataka**

Istraživanje, koje se odvijalo tijekom 2016. godine, obuhvatilo je 374 ispitanika, tj. 309 nastavnika Glazbene kulture u osnovnim školama i 65 nastavnika Glazbene umjetnosti u gimnazijama iz 20 hrvatskih županija i Grada Zagreba (poduzorcima ispitanika detaljnije su opisani u tablicama 1 i 2). S obzirom na malu satnicu predmeta (jedan sat tjedno), a samim time i mali broj nastavnika, anketiranje je provedeno na svim županijskim



stručnim vijećima u Republici Hrvatskoj (na početku ili na kraju održavanja stručnog vijeća). Ispunjavanje upitnika trajalo je 12 – 15 minuta. Na županijskom stručnom vijeću Osječko-baranjske županije anketiranje su proveli autori ovog rada, a na stručnim vijećima ostalih županija voditelji županijskih stručnih vijeća. Upitnike su ispunili svi nazočni nastavnici što, prema procjeni voditelja stručnih vijeća i autora istraživanja, čini otprilike 80% ukupnog broja nastavnika glazbe u Republici Hrvatskoj (nije zabilježen nijedan slučaj odbijanja ispunjavanja upitnika). Pretpostavlja se da omjer nastavnika iz osnovnih i srednjih škola uključenih u uzorak odgovara omjeru populacije nastavnika na objema razinama obrazovanja (osnovno-školskoj i gimnazijskoj).

**Tablica 1. Osnovna obilježja uzorka nastavnika Glazbene kulture**

<i>obilježje</i>	<i>kategorije</i>	<i>nastavnici Glazbene kulture (N = 309)</i>
spol	ženski	231 (74,8%)
radni staž	0–10 godina	117 (37,9%)
	11–20 godina	101 (32,4%)
	21–30 godina	57 (18,4%)
	više od 30 godina	34 (11,0%)
područje na kojem se nalazi škola	ruralno	142 (46,0%)
	urbano	150 (48,5%)
	ruralno i urbano	17 (5,5%)
veličina škole	manje škole (do 250 učenika)	79 (25,6%)
	srednje velike škole (250 do 750 učenika)	132 (42,7%)
	velike škole (više od 750 učenika)	98 (31,7%)

Kao što se može vidjeti iz tablica 1 i 2, većina nastavnika Glazbene kulture i većina nastavnika Glazbene umjetnosti koji su sudjelovali u ovom istraživanju bila je ženskog spola. Hi-kvadrat testom nije utvrđena statistički značajna razlika između sudionika iz osnovnih i srednjih škola s obzirom na spol ( $\chi^2 = 2,90$ ,  $p > 0,05$ ). Nadalje, većina nastavnika, bez obzira o tome je li riječ o osnovnoj školi ili gimnaziji, ima do 10 godina radnoga staža, nakon čega slijede oni s radnim stažem između 11 i 20 godina. Slično usporedbi po spolu, hi-kvadrat testom nije utvrđena razlika između nastavnika Glazbene kulture i nastavnika Glazbene umjetnosti s obzirom na duljinu radnoga staža ( $\chi^2 = 2,55$ ,  $p > 0,05$ ).



**Tablica 2. Osnovna obilježja uzorka nastavnika Glazbene umjetnosti**

<i>obilježje</i>	<i>kategorije</i>	<i>nastavnici Glazbene kulture (N = 65)</i>
spol	ženski	55 (84,6%)
radni staž	0–10 godina	26 (40,0%)
	11–20 godina	19 (29,2%)
	21–30 godina	16 (24,6%)
	više od 30 godina	4 (6,2%)
područje na kojem se nalazi škola	ruralno	8 (12,3%)
	urbano	53 (81,5%)
	ruralno i urbano	4 (6,2%)
veličina škole	manje škole (do 250 učenika)	16 (24,6%)
	srednje velike škole (250 do 750 učenika)	18 (27,7%)
	velike škole (više od 750 učenika) (%)	31 (47,7%)

Što se tiče područja na kojem se nalazi škola, podjednak postotak nastavnika Glazbene kulture naveo je urbana i ruralna područja. Suprotno tomu, većina nastavnika Glazbene umjetnosti navela je urbana područja. Očekivano, hi-kvadrat testom ( $\chi^2 = 25,97$ ,  $p < 0,001$ ) utvrđena je razlika između nastavnika Glazbene kulture i nastavnika Glazbene umjetnosti s obzirom na područje na kojem se nalazi škola. I konačno, većina nastavnika Glazbene kulture radi u srednje velikim školama, dok većina nastavnika Glazbene umjetnosti radi u velikim školama. Također očekivano, hi-kvadrat testom ( $\chi^2 = 7,02$ ,  $p < 0,05$ ) utvrđena je razlika između nastavnika Glazbene kulture i nastavnika Glazbene umjetnosti s obzirom na veličinu škole u kojoj rade.

#### **4.2. Varijable i instrumenti**

Upitnik je konstruiran na temelju sličnih postojećih upitnika, poput upitnika Vasallo (2012) i Weidknecht (2009). Pritom se vodilo računa da čestice budu sadržajno jednake i primjenjive i za osnovnoškolske i gimnazijske nastavnike. Anketni upitnik 1 ispunili su nastavnici Glazbene kulture, koji izvode nastavu glazbe u osnovnoj školi. Upitnik se sastojao od pitanja i tvrdnji kojima su se htjela doznati sociodemografska obilježja ispitanika (spol, županija, veličina škole, područje na kojem se škola nalazi i duljina radnog staža) kao i procjenu nastavnika izvode li i na koji način nastavu

koja je koncipirana na interkulturnim načelima (prisutnost različite glazbe svijeta u nastavi, nastavna područja u kojima se upoznaje različita glazba svijeta u nastavi, glazbeni izričaji koji se upoznaju u nastavi, vrijeme poučavanja različite glazbe svijeta u nastavi, procjena nastavnika o zainteresiranosti učenika za glazbu svijeta, mišljenje nastavnika o ograničavajućim faktorima u provedbi interkulturnog odgoja i mišljenje nastavnika o različitim didaktičkim aspektima interkulture nastave glazbe). Zadaća je ispitanika bila procijeniti u kojoj se mjeri slažu s pojedinom tvrdnjom na ljestvici odgovora od pet stupnjeva (od »1 = uopće se ne slažem« do »5 = u potpunosti se slažem«). Prije spomenutih pitanja nastavnicima je kao podsjetnik ponuđena jedna od mogućih definicija interkulturalizma, kao i interkulture nastave glazbe. Anketni upitnik 2 ispunili su nastavnici Glazbene umjetnosti, koji nastavu glazbe izvode u gimnaziji. Upitnik je bio identičan upitniku za osnovnoškolske nastavnike s tom razlikom da su pojmovi poput osnovna škola i Glazbena kultura zamijenjeni pojmovima gimnazija i Glazbena umjetnost.

#### **4.3. Statistički postupci**

Upitnik je sadržavao sveukupno 43 čestice vezane uz elemente interkulturalizma u nastavi glazbenog odgoja, a za potrebe ovog rada analizirano je 17 čestica (njihov se sadržaj predstavlja u sljedećoj cjelini rada). Za obradu kvantitativnih podataka korišteni su t-test i hi-kvadrat test s ciljem utvrđivanja mogućih statistički značajnih razlika u stavovima i iskustvima osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika. Kvantitativni podatci obrađeni su računalnim programom IBM SPSS.

### **5. Rezultati i rasprava**

U provedbi istraživanja o interkulturnom odgoju u nastavi glazbe, nastavnici uključeni u uzorak najprije su se izjašnjavali o tvrdnji »Tijekom redovne nastave glazbe moji učenici imaju mogućnost upoznati različitu glazbu svijeta« (»da«/ »ne«; Tablica 3) te o vremenu posvećenom poučavanju različite glazbe svijeta (»nikad«, »na kraju školske godine« i »tijekom cijele školske godine«; Tablica 9). Nakon toga, postavljena su im pitanja o tome kako to čine (tablice 4 i 5), koje glazbene izričaje učenici imaju prigodu upoznati (tablice 7 i 8), koliko puta godišnje pozivaju glazbenike da izvode različitu glazbu svijeta te koliko puta godišnje vode učenike na koncerte različite glazbe svijeta.

Iz Tablice 3 proizlazi da velika većina nastavnika glazbe u osnovnoj školi te nastavnika u gimnaziji upoznaju na nastavi svoje učenike s različitim glazbom svijeta. Tako velik postotak iznenađuje s obzirom na dominaciju sadržaja usmjerenih na upoznavanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe, napose u nastavnom programu gimnazijskog predmeta Glazbena umjetnost. Ipak, da bismo jasnije mogli procijeniti je li nastava u znatnijoj mjeri usmjerena na različitu glazbu svijeta, nužno je vidjeti odgovore na ostala pitanja/tvrdnje.

**Tablica 3. Zastupljenost različite glazbe svijeta u osnovnoškolskoj i gimnazijskoj nastavi**

<i>tvrdnja 1</i>	<i>kategorije</i>	<i>nastavnici Glazbene kulture</i>	<i>nastavnici Glazbene umjetnosti</i>
Tijekom redovne nastave glazbe moji učenici imaju mogućnost upoznati različitu glazbu svijeta.	da	303 (98,1%)	60 (92,3%)
	ne	6 (1,9%)	5 (7,7%)

Nastavnici su potom trebali navesti nastavna područja u kojima je zastupljena provedba interkulturalizma u samoj nastavi. Kao što se može vidjeti u Tablici 4, najviše nastavnika u osnovnim školama upoznaje svoje učenike s različitim glazbom svijeta *slušanjem* (94,8%) i *pjevanjem* (90,9%), a zatim slijede *razgovor o glazbi*, *sviranje*, *plesanje* i *ostali načini*.

**Tablica 4. Nastavna područja u kojima se upoznaje različita glazba svijeta u nastavi Glazbene kulture**

<i>tvrdnja/pitanje 2</i>	<i>područja</i>	<i>nastavnici Glazbene kulture</i>
Ako »da«, navedite kako.	Pjevanjem.	281 (90,9%)
	Sviranjem.	108 (35%)
	Plesanjem.	94 (30,4%)
	Slušanjem.	293 (94,8%)
	Razgovorom.	223 (72,2%)
	Na neki drugi način.	49 (15,9%)

Kod gimnazijskih se nastavnika (Tablica 5) najčešće pojavljuje područje *slušanja* (92,3%), zatim *razgovor* (75,4%), a onda *pjevanje*, *ostali načini*, *plesanje* i *sviranje*. Što se tiče ostalih načina upoznavanja različite glazbe svijeta, izdvojimo neke od onih koje su naveli osnovnoškolski i gimnazijski nastavnici: videomaterijal, internetski izvori, *PowerPoint* prezentacije, odlasci na koncerte, referati, gostovanje glazbenika, različiti projekti, sviranje u *rock* sastavu.

**Tablica 5. Područja u kojima se upoznaju različite glazbe svijeta u nastavi Glazbene umjetnosti**

<i>tvrdnja/pitanje 2</i>	<i>područja</i>	<i>nastavnici Glazbene umjetnosti</i>
Ako »da«, navedite kako.	Pjevanjem.	23 (35,4%)
	Sviranjem.	7 (10,8%)
	Plesanjem.	8 (12,3%)
	Slušanjem.	60 (92,3%)
	Razgovorom.	49 (75,4%)
	Na neki drugi način.	13 (20,0%)

Ukupno gledajući, obje skupine ispitanih nastavnika kao najčešće područje upoznavanja s različitom glazbom svijeta navele su slušanje (94,4%), pjevanje (81,3%) te razgovor o glazbi (72,7%). Za razliku od toga, 30,7% nastavnika navelo je da to čini sviranjem, a 27,3% plesanjem. Očekivano, s obzirom na različit pristup, odnosno sadržaje u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti, utvrđene su osjetne razlike s obzirom na pojedina područja u kojima nastavnici upoznaju učenike s različitom glazbom svijeta.

Kao što se može vidjeti u Tablici 6, nastavnici Glazbene kulture statistički značajno češće koriste *pjevanje*, *sviranje* i *plesanje* kao načine upoznavanja učenika s različitom glazbom svijeta od nastavnika Glazbene umjetnosti. No, dvije skupine nastavnika podjednako koriste *razgovor* i *slušanje*. Riječ je o razlikama u nastavnim programima za osnovnoškolsku i gimnazijsku nastavu glazbe. Naime, prema važećem nastavnom programu za osnovne škole središnja je nastavna aktivnost *slušanje glazbe*, što također vrijedi i za gimnazijski program. U osnovnoškolskom programu ostala područja (među njima i *pjevanje*) prepuštena su odabiru nastavnika, dok je gimnazijska nastava više nalik svojevrsnoj »povijesti glazbe«. Osim toga, većina nastavnika Glazbene kulture na određeni način zanemaruje prethodno iznesenu činjenicu i *pjevanje* preferira kao dominantnu aktivnost. To zasigurno nije niti može biti slučaj u nastavi Glazbene umjetnosti. Nadalje, znatno veća zastupljenost različite glazbe svijeta u sviranju u okviru Glazbene kulture isto tako može se pripisati nastavnom programu koji ovu aktivnost i predviđa u osnovnoj školi, dok u gimnaziji to nije slučaj. Pozitivno je što gotovo dvije trećine i osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika uz slušanje, pjevanje i sviranje svoje učenike upoznaje s različitim glazbenim kulturama i *razgovorom* o tim kulturama.

**Tablica 6. Usporedba zastupljenosti poučavanja glazbe svijeta u različitim područjima u osnovnim školama i gimnazijama**

<i>područja</i>	<i>nastavnici Glazbene kulture (n = 303†)</i>	<i>nastavnici Glazbene umjetnosti (n = 60†)</i>	$\chi^2$
pjevanje	90,9%	35,4%	108,94***
sviranje	35%	10,8%	14,75***
plesanje	30,4%	12,3%	8,88**
slušanje	94,8%	92,3%	0,64
razgovor	72,2%	75,4%	0,28

† nastavnici koji su naveli da njihovi učenici tijekom redovne nastave imaju mogućnost upoznati različitu glazbu svijeta

\*\*\* $p < 0,001$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \* $p < 0,05$

U sljedećem pitanju nastavnici su trebali izdvojiti neke od ponuđenih glazbenih izričaja s kojima upoznaju svoje učenike tijekom nastave. Iz rezultata koji su prikazani u Tablici 7 može se zaključiti kako se u nastavi glazbe u osnovnoj školi učenici, uz zapadnoeuropsku umjetničku glazbu, najviše upoznaju s *europskom tradicijskom* (95,8%), *europskom suvremenom* (66,7%) i *afričkom tradicijskom glazbom* (69,3%). S ostalim glazbenim izričajima učenici se upoznaju rjeđe ili vrlo rijetko. Samo 3% nastavnika istaknulo je da učenike upoznaju s glazbenim kulturama koje nisu spomenute, poput *izraelske*, *romske* ili *ruske* glazbe. Možemo zaključiti da je nemali broj nastavnika Glazbene kulture koji svoje učenike rijetko upoznaju s glazbenim izričajima izvaneuropskih kultura.

**Tablica 7. Različiti glazbeni izričaji koji se upoznaju u nastavi Glazbene kulture**

<i>pitanje 3</i>	<i>nastava Glazbene kulture</i>
europska tradicijska glazba	296 (95,8%)
europska suvremena glazba	206 (66,7%)
južnoamerička tradicijska glazba	159 (51,5%)
sjevernoamerička suvremena glazba	132 (42,7%)
afrička tradicijska glazba	214 (69,3%)
afrička suvremena glazba	26 (8,4%)
indijska tradicijska glazba	41 (13,3%)
indijska suvremena glazba	10 (3,2%)
dalekoistočna tradicijska glazba	133 (43,0%)
dalekoistočna suvremena glazba	14 (4,5%)
Niti jedan.	2 (0,6%)
Nešto drugo.	9 (2,9%)

Kao što se može iščitati iz Tablice 8, i nastavnici Glazbene umjetnosti svoje učenike najčešće upoznaju s *europskom tradicijskom* (93,8%) i *europskom suvremenom glazbom* (73,8%). Zatim slijede *afrička tradicijska* (64,6%), *južnoamerička tradicijska* (55,4%) i *indijska tradicijska glazba* (52,3%). Također, nastavnici u gimnaziji osim ponuđenih izričaja nisu naveli niti jedan drugi. No, pozitivno je da nema nastavnika koji ne upoznaje učenike s barem jednim od navedenih izričaja.

**Tablica 8. Različiti glazbeni izričaji koji se upoznaju u nastavi Glazbene umjetnosti**

<i>pitanje 3</i>	<i>nastava Glazbene umjetnosti</i>
europska tradicijska glazba	61 (93,8%)
europska suvremena glazba	48 (73,8%)
južnoamerička tradicijska glazba	36 (55,4%)
sjevernoamerička suvremena glazba	32 (49,2%)
afrička tradicijska glazba	42 (64,6%)
afrička suvremena glazba	9 (13,8%)
indijska tradicijska glazba	34 (52,3%)
indijska suvremena glazba	6 (9,2%)
dalekoistočna tradicijska glazba	30 (46,2%)
dalekoistočna suvremena glazba	5 (7,7%)
Niti jedan.	0 (0%)
Nešto drugo.	0 (0%)

Ukupno gledajući, nastavnici Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti naveli su najčešće *europsku tradicijsku* (95,5%), *afričku tradicijsku* (68,4%), *europsku suvremenu* (67,9%) te *južnoameričku tradicijsku glazbu* (52,1%). Učenici su se imali najmanje prilike upoznati s *afričkom suvremenom* (9,4%), *dalekoistočnom suvremenom* (5,1%) i *indijskom suvremenom glazbom* (4,3%). Za sve ostale izričaje najmanje 45% nastavnika navelo je da se njihovi učenici imaju priliku upoznati s njima. Različiti glazbeni izričaji koji su u anketnim upitnicima bili ponuđeni ispitanicima kao mogući odgovori (uz mogućnost navođenja i druge glazbe koja nije spomenuta), nipošto nisu mogli obuhvatiti sve postojeće (i tradicijske i suvremene) vrste glazbe. Zato je ispitanicima ostavljena mogućnost da dopišu neki drugi glazbeni izričaj. Međutim, dok je kod osnovnoškolskih nastavnika troje ispitanika navelo druge vrste glazbe, kod gimnazijskih to nije bio slučaj.

Nadalje, većina nastavnika ne poziva glazbenike da izvode različitu glazbu svijeta u svojoj školi (80%) i ne vodi učenike na koncerte različite glazbe svijeta (59,6%). Taj je podatak zabrinjavajući jer se glazbeno djelo i glazbena kultura najbolje mogu upoznati i doživjeti upravo na koncertima. Neposredan kontakt s izvođačima, kao i slušni i vizualni doživljaj, ostavlja na učenike snažan i trajan dojam. Osim toga, na koncertima različitih kultura, prije svega onih koje su manje poznate, učenici često imaju priliku i razgovarati s izvođačima i postavljati pitanja, kako o samoj glazbi, tako i o svemu onome što ih zanima o kulturi koju upoznaju tom glazbom. Mnogi nastavnici takvu praksu ističu kao najučinkovitiji i najautentičniji pristup interkulturnom odgoju učenika (Nethsinghe, 2015). No, usporedbom dviju skupina nastavnika s obzirom na broj dolazaka gostujućih glazbenika u školu i s obzirom na broj odlazaka na koncerte, hi-kvadrat testom utvrđena je značajna razlika u broju odlazaka na koncerte ( $p < 0,001$ ), pri čemu nastavnici Glazbene umjetnosti češće vode učenike na koncerte različite glazbe svijeta. Tako je 56% nastavnika Glazbene umjetnosti navelo da najmanje jedanput godišnje vode učenike na koncert, što ohrabruje, ali i brine jer to čini samo 36% nastavnika Glazbene kulture. Jedan od razloga takve razlike zasigurno je i činjenica da znatno veći postotak osnovnoškolskih nastavnika radi u školama ruralnog područja, za razliku od gimnazijskih, čije se škole u većini (81,5%) nalaze u urbanim područjima. Lako je pretpostaviti da je nastavnicima Glazbene umjetnosti jednostavnije, bliže i financijski prihvatljivije odvesti učenike na koncert, a različita se kulturna zbivanja (pogotovo kad je riječ o koncertima različite glazbe svijeta) prije svega odvijaju u urbanim područjima.

Nažalost i suprotno tomu, nije utvrđena statistički značajna razlika u broju gostovanja glazbenika u školama između dviju skupina nastavnika. Iako bismo na prvi pogled rekli kako je za očekivati da se i gostovanja znatno češće događaju u urbanim sredinama, to ipak nije slučaj. Dijelom možda zato što je teže organizirati takvo događanje u prostoru škole nego učenike odvesti na već organizirani koncert. No, mišljenja smo da je veći problem izostanak potpore škole (kako u financijskom, tako i u organizacijskom smislu).

S obzirom na dobivene rezultate, hipoteza *Ne postoji statistički značajna razlika između osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika glazbe u provedbi interkulturnog odgoja* djelomično je prihvaćena. Naime, statistički značajna razlika između osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika utvrđe-



na je samo u nastavnim područjima u kojima nastavnici upoznaju učenike s različitom glazbom svijeta i u broju odlazaka na koncerte različite glazbe svijeta.

Nastavnici su se potom trebali izjasniti o tome kada tijekom školske godine poučavaju glazbu svijeta. Odgovori na to pitanje, izraženi u Tablici 9, upućuju na kontinuirano upoznavanje glazbe različitih kultura tijekom školske godine kod većine nastavnika. Sveukupno gledajući, to čini 81% nastavnika, što je zadovoljavajući postotak. Ipak, u gimnazijama je nešto veći broj nastavnika koji takvu glazbu poučavaju samo na kraju školske godine (21,5%). Mišljenja smo da dio razloga leži u činjenici što je nastavni program Glazbene umjetnosti primarno usmjeren na upoznavanje zapadnoeuropske umjetničke glazbe. Za razliku od toga, u osnovnoj školi u primjeni je otvoren model nastave koji nastavnicima ostavlja mogućnost i slobodu u kreiranju različitih nastavnih sadržaja, a time i upoznavanja glazbe različitih kultura.

**Tablica 9. Vrijeme poučavanja različite glazbe svijeta u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti**

<i>pitanje 4</i>	<i>kategorije</i>	<i>nastavnici Glazbene kulture</i>	<i>nastavnici Glazbene umjetnosti</i>
Kada poučavate različitu glazbu svijeta?	Nikada.	8 (2,6%)	5 (7,7%)
	Na kraju školske godine (ako ostane vremena).	44 (14,2%)	14 (21,5%)
	Tijekom cijele školske godine.	257 (83,2%)	46 (70,8%)

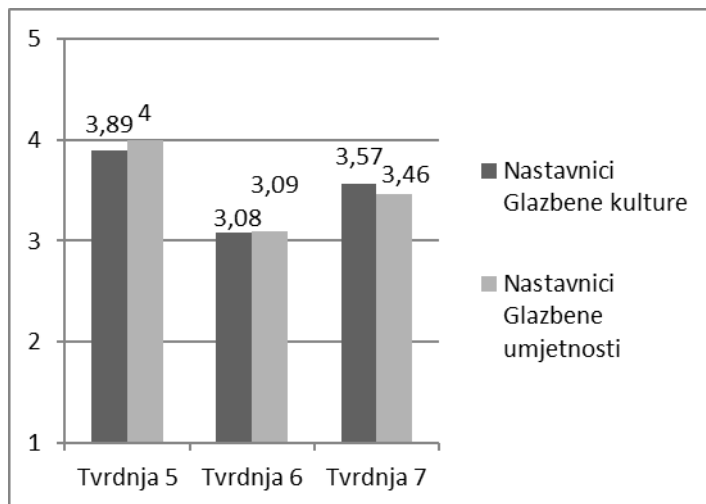
Nadalje, nastavnici su na skali odgovora od pet stupnjeva (od »1 = izrazito negativna« do »5 = izrazito pozitivna«) trebali procijeniti prve reakcije svojih učenika na različitu glazbu svijeta. Obje su skupine nastavnika prve reakcije svojih učenika na različitu glazbu svijeta procijenile izrazito pozitivnima ( $M = 4,84$ ,  $SD = 0,61$ ). Pritom nije utvrđena statistički značajna razlika u procjenama učeničkih reakcija između dviju skupina. Dakle, bez obzira na dob učenika, procjene njihovih reakcija na glazbu svijeta iste su, odnosno vrlo pozitivne. Takve pozitivne reakcije učenika značajan su pokazatelj potrebe uvođenja različite glazbe svijeta u nastavu glazbe u mnogo većoj mjeri nego što je to sada slučaj.

U nastavku interpretiramo rezultate dobivene ocjenom ispitanika o zainteresiranosti učenika za glazbu svijeta. Riječ je o tvrdnjama koje se

odnose na procjenu nastavnika o zainteresiranosti njihovih učenika za glazbu svijeta, ograničavajućim faktorima u provedbi interkulturnog odgoja kao i o različitim didaktičkim aspektima interkulturne nastave glazbe. Mišljenje nastavnika o zainteresiranosti učenika za različitu glazbu svijeta ispitano je s pomoću sljedećih triju tvrdnji: (5) »Moji su učenici na nastavi zainteresirani za različitu glazbu svijeta.«, (6) »Moji učenici pokazuju veće zanimanje za različitu glazbu svijeta nego za zapadnoeuropsku umjetničku glazbu.« i (7) »Učenici mlađe dobi spremnije prihvaćaju različitu glazbu svijeta.«.

Kao što je vidljivo iz Grafikona 1, osnovnoškolski ( $M = 3,89$ ,  $SD = 0,8$ ) i gimnazijski ( $M = 4$ ,  $SD = 0,81$ ) nastavnici uglavnom su suglasni s tvrdnjom da su njihovi učenici na nastavi zainteresirani za različitu glazbu svijeta. To bi nastavnicima trebao biti najvažniji razlog i motiv da svoju nastavu, ako već nisu, koncipiraju na interkulturnim osnovama. Uvjereni smo da bi se pri izradi školskog kurikulumu, a u čemu bi trebali sudjelovati i učenici, prije odabralo upoznavanje glazbenih kultura s različitim kontinenta nego, primjerice, izvjesni primjeri atonalne ili avangardne glazbe. Međutim, o tvrdnji da su učenici zainteresiraniji za glazbu svijeta nego za zapadnu umjetničku glazbu i nastavnici Glazbene kulture ( $M = 3,08$ ,  $SD = 0,84$ ) i nastavnici Glazbene umjetnosti ( $M = 3,09$ ,  $SD = 0,88$ ) imali su neutralno mišljenje. Mišljenja smo da bi se realnija procjena te tvrdnje dobila kad bi glazba svijeta u nastavi bila jednako zastupljena kao i zapadna umjetnička glazba, što nije slučaj. Također, nastavnici su se podjednako suglasili s tvrdnjom da je glazba svijeta zanimljivija mlađim učenicima. Procjena je nastavnika, dakle, da su učenici zainteresirani za upoznavanje glazbe različitih kultura i stoga nema razloga da se to u nastavi ne ostvaruje. Posebice mislimo na osnovnoškolsku nastavu glazbe koja se odvija prema otvorenom modelu. Mišljenje nastavnika da mlađe učenike još više zanima glazba svijeta dovoljan je motiv da se s interkulturnom nastavom započne što ranije, što zagovaraju i Papageorgiou i Koutrouba (2014).

**Grafikon 1. Mišljenje nastavnika o zainteresiranosti učenika za različitu glazbu svijeta<sup>2</sup>**

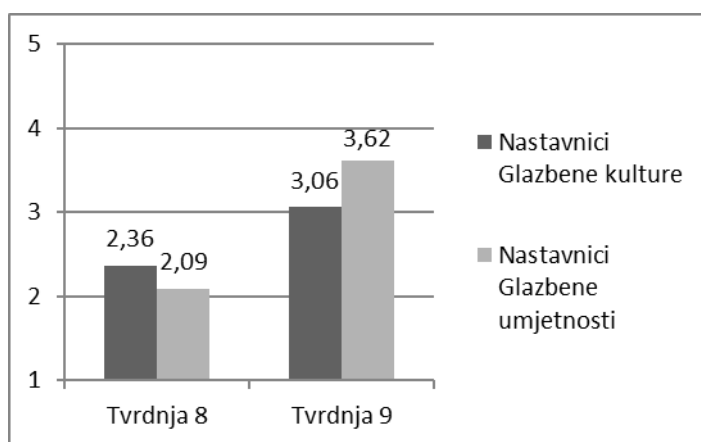


Nadalje, dvjema se tvrdnjama htjelo istražiti mišljenje nastavnika o »objektivnim« čimbenicima koji možda priječe ostvarenje interkulturnog odgoja u nastavi glazbe: (8) »Satnica predmeta dopušta poučavanje različite glazbe svijeta.« i (9) »Preopširni nastavni sadržaji predmeta ne omogućuju poučavanje različite glazbe svijeta.« Rezultati su vidljivi u Grafikonu 2. I osnovnoškolski nastavnici ( $M = 2,36$ ,  $SD = 1,13$ ) i gimnazijski nastavnici ( $M = 2,09$ ,  $SD = 1,23$ ) uglavnom su mišljenja da je satnica predmeta Glazbena kultura/umjetnost nedostatna da bi se u dovoljnoj mjeri poučavala različita glazba svijeta. Samo se dvanaest nastavnika u osnovnoj školi i tri u gimnaziji posve suglasilo s tvrdnjom 8. Tu bi procjenu ipak trebalo uzeti s dozom opreza, jer smo mišljenja da bismo slične odgovore dobili da smo nastavnike pitali i za bilo što drugo (a ne samo za poučavanje glazbe svijeta). Naime, satnica predmeta i u osnovnoj školi i u gimnaziji u svakom je slučaju nedovoljna (podsjetimo, jedan sat tjedno). Što se tiče tvrdnje 9, nastavnici Glazbene kulture imali su neutralan stav ( $M = 3,06$ ,  $SD = 1,19$ ), ali nastavnici Glazbene umjetnosti uglavnom su se suglasili s tom tvrdnjom ( $M = 3,62$ ,  $SD = 1,17$ ). Ipak, treba naglasiti da hi-kvadrat testom nije pronađena statistički značajna razlika u mišljenjima dviju skupina nastavnika.

<sup>2</sup> Kod grafikona 1–4, vrijednosti predstavljaju ljestvicu odgovora s rasponom od 1 do 5, a stavovi nastavnika iskazani su prosječnim vrijednostima navedenim na vrhu stupaca.

Satnica predmeta Glazbena kultura/umjetnost u svakom je slučaju mala i teško je očekivati da bi se to moglo promijeniti. Ipak smo mišljenja da se određeni dio satnice može posvetiti upoznavanju glazbe svijeta. Obim nastavnih sadržaja također ne mora biti preprekom interkulturnoj nastavi glazbe. Nadamo se da će kreatori predmetnog kurikuluma u budućnosti pronaći ravnotežu između sadržaja koji se odnose samo na zapadnu umjetničku glazbu i glazbu različitih kultura sa svih kontinenata.

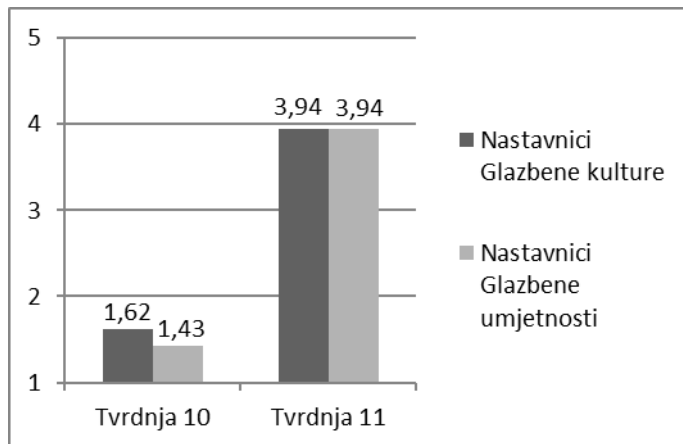
**Grafikon 2. Satnica i sadržaj predmeta kao ograničavajući čimbenici poučavanja različite glazbe svijeta**



Sljedećim tvrdnjama željelo se ispitati stavove nastavnika prema glazbi svijeta: (10) »Ne zanima me različita glazba svijeta.« i (11) »Ugodno se osjećam kada poučavam različitu glazbu svijeta.«. S tvrdnjom 10 uglavnom se nisu suglasili nastavnici Glazbene kulture ( $M = 1,62$ ,  $SD = 1,06$ ), kao i nastavnici Glazbene umjetnosti ( $M = 1,43$ ,  $SD = 0,83$ ), što je vidljivo u Grafikonu 3. To je, dakako, jedan od preduvjeta za implementaciju interkulturalizma u nastavu glazbe, no ne mora biti osnovni kriterij jer ukusi ljudi su različiti pa samim time i oni nastavnika glazbe. Ipak, nastavnici glazbe trebali bi biti otvoreni(ji) prema različitim glazbenim izričajima. S obzirom na to osjećaju li se ugodno pri poučavanju glazbe svijeta, i osnovnoškolski nastavnici ( $M = 3,94$ ,  $SD = 0,86$ ) i oni gimnazijski ( $M = 3,94$ ,  $SD = 0,97$ ) u značajnoj su se mjeri složili s navedenom tvrdnjom. I ovoga puta nije bilo statistički značajne razlike među tim skupinama ispitanika ( $p > 0,05$ ). No, koliko ohrabruju uglavnom pozitivni stavovi nastavnika o glazbi svijeta, toliko brinu stavovi onih nastavnika koji se s tim tvrdnjama

nisu suglasili. Mišljenja smo da je u ovom slučaju presudna uloga akademija koje školuju buduće nastavnike, ali i škola i agencija koje bi trebale različitim seminarima i radionicama kod nastavnika (nastaviti) razvijati interkulturnu kompetenciju.

**Grafikon 3. Stavovi nastavnika prema glazbi svijeta**



Naposljetku, s pomoću preostalih šest tvrdnji htjelo se doznati mišljenje nastavnika o didaktičkim aspektima interkulture nastave glazbe. Rezultati su prikazani u Grafikonu 4. S obzirom na probleme koji se pojavljuju u nastavi kad je riječ o glazbenim primjerima na stranim jezicima (tvrdnja 12: »Pri poučavanju različite glazbe svijeta imam problema u izgovoru teksta na stranim jezicima i prijevodu istih.«), obje skupine nastavnika uglavnom su imale neutralan stav. No, valja istaknuti da se 43,6% nastavnika Glazbene kulture (naspram 33,8% Glazbene umjetnosti) uglavnom ili posve suglasilo s tom tvrdnjom. To u svakom slučaju može biti prepreka interkulturnoj nastavi glazbe, ne samo zbog mogućeg nerazumijevanja teksta neke skladbe, nego i zbog potencijalnog izbjegavanja određenih primjera ili čak upoznavanja određene strane glazbene kulture u cjelini. Ti bi se problemi mogli pojaviti u različitim nastavnim područjima poput slušanja i pjevanja. Mišljenja smo da bi se, uz više truda, spomenuti problem (ako postoji) mogao riješiti i uz pomoć kolega/kolegica koji izvode nastavu stranih jezika u školi. U svakom slučaju, to ne bi trebala biti zapreka kvalitetnoj interkulturnoj nastavi glazbe. Veće neslaganje nastavnika s tom tvrdnjom dovodimo u vezu s određenim iskustvom u praksi koje vremenom anulira moguće jezične prepreke.

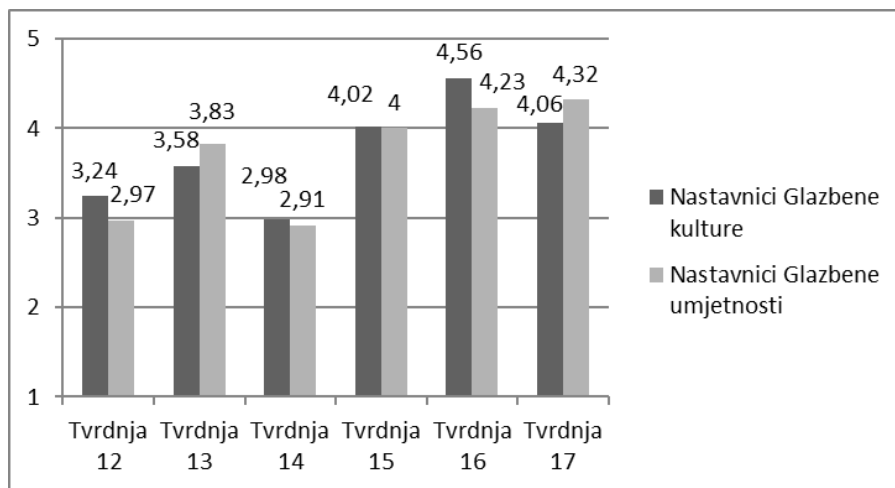
Sa sljedećom, 13. tvrdnjom (»Poučavanje različite glazbe svijeta zahtijeva veliki trud nastavnika.«) i osnovnoškolski nastavnici ( $M = 3,58$ ,  $SD = 0,98$ ) i oni gimnazijski ( $M = 3,83$ ,  $SD = 0,95$ ) uglavnom su se suglasili. Ti odgovori ne iznenađuju ako imamo na umu da se najveći dio obrazovanja nastavnika glazbe temelji na tradiciji zapadnoeuropske umjetničke glazbe. Sve dok bude tako, nastavnicima neće biti lako upustiti se u istraživanje i poučavanje različite glazbe svijeta.

Na tvrdnju (14), koja je glasila »Teško pronalazim kvalitetne primjere koji bi zainteresirali učenike za različitu glazbu svijeta.«, obje skupine nastavnika izrazile su neutralno mišljenje. Dobiveni rezultat ne iznenađuje s obzirom na to da većina nastavnika poučava europsku ili afričku glazbu čiji su primjeri ili već predviđeni za slušanje ili su lako dostupni. No, 31% nastavnika Glazbene kulture i 36,9% nastavnika Glazbene umjetnosti djelomično se ili posve suglasilo s tom tvrdnjom. Svjesni smo da gotovih nastavnih materijala pripremljenih za poučavanje glazbe svijeta nema (ili ih ima vrlo malo), ali u vremenu razvijene tehnologije i neograničenih mogućnosti koje pruža internet, mislimo da bi se te poteškoće ipak mogle, uz malo truda, prevladati.

S tvrdnjom 15 (»Autentičnost izvedbe bitna je za poučavanje različite glazbe svijeta.«) uglavnom su se suglasili i osnovnoškolski ( $M = 4,02$ ,  $SD = 0,87$ ) i gimnazijski nastavnici ( $M = 4$ ,  $SD = 0,87$ ). Razumijevanje drugih i drukčijih glazbenih tradicija i kultura u cjelini moguće je, prije svega, slušanjem ili gledanjem izvornih audio i videozapisa. Ako je riječ o pjevanju, svakako bi bilo preporučljivo poslušati i izvorni oblik određene skladbe prije nego li se s učenicima počne pjevati. Sljedeća tvrdnja (16) glasila je »Glazbene primjere različite glazbe svijeta trebaju pratiti i podatci o kulturi kojoj primjeri pripadaju.«. Nastavnici su se u značajnoj mjeri složili s navedenom tvrdnjom. Taj podatak ohrabruje jer upoznavanje i razumijevanje određene glazbene kulture nije potpuno bez informacija o toj određenoj kulturi, a koje se odnose na njezin povijesni razvoj, ali i na sadašnjost. Razgovor o pojedinoj kulturi i njezinim pripadnicima jednako je važan kao i upoznavanje same glazbe, s čime su suglasni i Papageorgiou i Koutrouba (2014). To, dakako, zahtijeva dodatni trud i pripremu nastavnika, ali je nužan preduvjet da bi se interkulturalni odgoj učenika ostvarivao u punoj mjeri. S posljednjom, 17. tvrdnjom (»Interkulturalni odgoj zahtijeva od nastavnika drukčije strategije, suvremenije metode i kreativan pristup nastavi.«) i nastavnici Glazbene kulture ( $M = 4,06$ ,  $SD = 0,8$ ) i nastavnici

Glazbene umjetnosti ( $M = 4,32$ ,  $SD = 0,69$ ) uglavnom sus se suglasili. Treba napomenuti da nijedan ispitanik nije posve odbacio tu tvrdnju, a samo njih devet djelomično ju je odbacilo.

**Grafikon 4. Odnos nastavnika prema didaktičkim aspektima interkulture nastave glazbe**



U odgovorima ni na jednoj od šest navedenih tvrdnji t-testom nije utvrđena statistički značajna razlika između osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika ( $p > 0,05$ ). Ohrabruje činjenica da su nastavnici svjesni potrebe stalnog usavršavanja, cjeloživotnog obrazovanja i modernijeg pristupa nastavi, a u svrhu uspješnijega interkulturalnog odgoja u nastavi. Spomenuti mogući problemi pri implementaciji interkulturalizma u nastavu promatrani s didaktičkog aspekta ne predstavljaju znatnu, a pogotovo ne nepremostivu zapreku. Uz nešto dodatnog truda, upoznavanje glazbe različitih kultura sa svih kontinenata ne predstavlja problem, a može unijeti puno zanimljivosti i obogatiti suvremenu nastavu glazbe u općeobrazovnim školama.

Konačno, analizirani rezultati govore da većina nastavnika glazbe u nastavi općeobrazovnih škola upoznaje svoje učenike s glazbom različitih kultura, i to u različitim nastavnim područjima (pjevanje, sviranje, slušanje, razgovor o glazbi i plesanje). Također, većina nastavnika interkulture sadržaje poučava tijekom cijele školske godine. No, najveći dio obrađenih sadržaja još se uvijek odnosi na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu, a glazbeni primjeri drugih kultura također su uglavnom orijentirani na eu-



ropski kontinent (i ponešto na afrički). Nadalje, u školama su vrlo rijetka gostovanja glazbenika koji izvode glazbu svijeta, a ni odlasci učenika na takva događanja nisu puno češća. Zbog svega spomenutoga, a s obzirom na rezultate dobivene u okviru ovoga istraživanja, možemo zaključiti kako su osnovnoškolska i gimnazijska nastava glazbe samo djelomično zasnovane na interkulturalizmu (IP1).

## 6. Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi upoznaju li osnovnoškolski i gimnazijski nastavnici glazbe svoje učenike s glazbenim izričajima različitih naroda i njihovom kulturom u cjelini, koliko često, na koji način i kakve su reakcije učenika na interkulture sadržaje. Osim toga, htjelo se ustanoviti postoje li statistički značajne razlike između osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika glazbe s obzirom na provedbu interkulturnog odgoja.

Velika većina osnovnoškolskih nastavnika svoje učenike upoznaje s različitom glazbom svijeta *pjevanjem* i *slušanjem*, a manji broj *plesanjem* i *sviranjem*. Nastava Glazbene umjetnosti u hrvatskim gimnazijama još se uvijek temelji na dijakronijskom modelu koji od nastavnika traži da s jednim satom tjedno tijekom četiri školske godine (u nekim gimnazijama samo dvije godine) upozna učenike s cjelokupnom poviješću gotovo isključivo zapadnoeuropske umjetničke glazbe. Zbog toga se većina nastavnika ograničava na upoznavanje europske tradicijske i suvremene glazbe rijetko se upuštajući u poučavanje glazbenih izričaja s drugih kontinenata.

Utvrđena je statistički značajna razlika između osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika s obzirom na nastavna područja u kojima se upoznaje glazba različitih kultura. Zamijećena je značajna razlika i u broju odlazaka učenika na koncerte glazbe svijeta pri čemu nastavnici Glazbene umjetnosti češće vode učenike na koncerte različite glazbe svijeta, što možemo pripisati lokaciji gimnazija koje se u znatno većem postotku nalaze u urbanim područjima. S obzirom na dobivene rezultate hipoteza *Ne postoji razlika između osnovnoškolskih i gimnazijskih nastavnika glazbe u provedbi interkulturnog odgoja* djelomično je prihvaćena. Rezultati u okviru ovoga istraživanja također pokazuju kako većina nastavnika poučava učenike glazbi svijeta, ali nastavom još uvijek u velikoj mjeri dominira zapadnoeuropska umjetnička glazba, dok je glazba drugih kultura svedena na pokoji primjer drugih europskih te afričkih kultura. Stoga, odgovor na istraživačko pitanje *Jesu li nastava Glazbene kulture u osnovnoj školi i nastava Glaz-*

*bene umjetnosti u gimnaziji zasnovane na interkulturalizmu* glasio bi da je ta zasnovanost samo djelomična.

Ovo je istraživanje ponudilo novi pogled na interkulturni odgoj u nastavi glazbe općebrazovnih škola iz perspektive nastavnika. Za potpuniji uvid u tu problematiku moglo bi poslužiti neko buduće istraživanje koje bi uključilo i sustavno promatranje nastave. Time bi se dobila objektivnija slika postojećeg stanja u nastavi glazbe s obzirom na implementaciju interkulturalizma. U tom bi slučaju ograničavajući čimbenik svakako bila veličina uzorka (za razliku od ovog istraživanja) i relevantnost dobivenih rezultata s obzirom na cjelokupnu populaciju. Osim toga, istraživanja kojima bi se ispitala mišljenja i stavovi osnovnoškolskih i gimnazijskih učenika o provedbi interkulturnog odgoja u nastavi glazbe zasigurno bi pridonijela boljem uvidu u istraživanu problematiku.

Glazba svijeta doista bi mogla biti *lajtmotiv* nastave glazbe, dakako uz zapadnu umjetničku glazbu, i to od prvog kontakta djeteta s glazbom u školi pa sve do četvrtog razreda gimnazije. Na taj način interkulturni odgoj u nastavi glazbe ne bi bilo teško ostvariti.

## LITERATURA

- Abril, Carlos (2003). *Beyond Content Integration: Multicultural Dimensions in the Application of Music Teaching and Learning*. Columbus: Ohio State University.
- Bedecković, Vesna (2012). »Interkulturalne kompetencije kao dio profesionalnih kompetencija nastavnika«, u: Neven Hrvatić i Anita Klapan (ur.). *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 80–88.
- Begić, Amir (2016). »Intercultural content in grammar school music instruction in Central European countries«, *Pannoniana*, 1 (1): 135–147.
- Begić, Amir, Šulentić Begić, Jasna i Pušić, Ivana (2017). »Interculturalism and Teaching Music in Grammar Schools«, *Journal of Education and Training Studies*, 5 (3): 123–129. doi: 10.11114/jets.v5i3.2188
- Bell-McRoy, Zandra T. (2014). *Multicultural music education in the music teacher preparation programs of Nasm-accredited colleges and universities*. Athens: University of Georgia.
- Bennett, Milton J. (2009). »Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement«, *Intercultural Education*, 20 (S1–S2): S1–S13. doi: 10.1080/14675980903370763
- Bennett, Janet M. i Bennett, Milton J. (2001). *Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity*. Portland: The Intercultural Communication Institute.

- Bešter, Romana i Medvešek, Mojca (2016). »Intercultural competence in teachers: The case of teaching Roma students«, *Sodobna pedagogika*, 67 (2): 26–45.
- Byram, Michael, Gribkova, Bella i Starkey, Hugh (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chisholm, Ines Marquez (1994). »Preparing teachers for multicultural classrooms«, *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14 (1): 43–68.
- Costes-Onishi, Pamela i Lum, Chee Hoo (2015). »Multicultural music education in Singapore primary schools: An analysis of the applications of a specialist professional development in practical music teaching«, *Multicultural Education Review*, 7 (4): 213–229. doi: 10.1080/2005615X.2015.1112562
- Dobrota, Snježana (2009). »Svjetska glazba u suvremenom glazbenom obrazovanju«, *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1–2): 153–161.
- Dobrota, Snježana (2012). »Glazba između pedagogije, kulture i jezika«, *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1–2): 155–164.
- Dobrota, Snježana i Kovačević, Sonja (2007). »Interkulturalni pristup nastavi glazbe«, *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1): 119–129.
- Drandić, Dijana (2010). »Tradicijska glazba u kontekstu interkulturalnih kompetencija učitelja«, *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1): 95–108.
- Drummond, John (2010). »Re-thinking Western Art Music: A Perspective Shift for Music Educators«, *International Journal of Music Education*, 28 (2): 117–126. doi: 10.1177/0255761410362854
- Emmanuel, Donna T. (2005). »The effects of a music education immersion internship in a culturally diverse setting on the beliefs and attitudes of pre-service music teachers«, *International Journal of Music Education*, 23 (1): 49–62. doi: 10.1177/0255761405050930
- Hrvatić, Neven (2012). »Pedagogija i kultura«, u: Neven Hrvatić i Anita Klapan (ur.). *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 151–160.
- Ilari, Beatriz, Chen-Hafteck, Lily i Crawford, Lisa (2013). »Singing and cultural understanding: A music education perspective«, *International Journal of Music Education*, 31 (2): 202–216. doi: 10.1177/0255761413487281
- Joseph, Dawn i Hartwig, Kay (2015). »Promoting African Music and Enhancing Intercultural Understanding in Teacher Education«, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12 (2): 1–13.
- Jurčić, Marko (2010). »Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika«, *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2): 205–217.
- Jurčić, Marko (2012). »Pedagoško-didaktička umijeća suvremenog učitelja u izvođenju nastave«, u: Neven Hrvatić i Anita Klapan (ur.). *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 190–197.
- Kelly-McHale, Jacqueline (2013). »The Influence of Music Teacher Beliefs and Practices on the Expression of Musical Identity in an Elementary General Music Classroom«, *Journal of Research in Music Education*, 61 (2): 195–216. doi: 10.1177/0022429413485439

- Kim, Misook i Yoon, Moonjung (2015). »Research on the Multicultural Music Education at the College Level«, *International Journal of Humanities and Social Science*, 5 (9): 290–299.
- Lafraya, Susana (2011). *Intercultural learning in non-formal education: Theoretical frameworks and starting points*. Strasbourg: Council of Europe.
- Legette, Roy M. (2003). »Multicultural Music Education Attitudes, Values, and Practices of Public School Music Teachers«, *Journal of Music Teacher Education*, 13 (1): 51–59. doi: 10.1177/10570837030130010107
- Mansikka, Jan-Erik, Westvall, Maria i Heimonen, Marja (2018). »Critical aspects of cultural diversity in music education: Examining the established practices and cultural forms in minority language schools in Finland«, *Intercultural Education*, 29 (1): 59–76. doi: 10.1080/14675986.2017.1404784
- Muñiz, Anaida Colón, Brady, John i SooHoo, Suzanne (2010). »What Do Graduates Say about Multicultural Teacher Education?«, *Issues in Teacher Education*, 19 (1): 85–108.
- Nethsinghe, Rohan (2012). »Finding balance in a mix of culture: Appreciation of diversity through multicultural music education«, *International Journal of Music Education*, 30 (4): 382–396. doi: 10.1177/0255761412459166
- Nethsinghe, Rohan (2015). »A fruitful inter-contextualisation of multicultural music in a Victorian primary school«, *International Journal of Learner Diversity and Identities*, 22 (2): 21–34.
- Papageorgiou, Panagioti i Koutrouba, Konstantina (2014). »Teaching multicultural music in elementary school: Issues about what, when, and how to teach«, *Hellenic Journal of Music Education and Culture*, 5 (1): 21–36.
- Piršl, Elvi (2012). »Interkulturalna kompetencija i/ili kulturna inteligencija?«, u: Neven Hrvatić i Anita Klapan (ur.). *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 333–342.
- Previšić, Vlatko (1999). »Učitelj – interkulturalni medijator«, u: Vladimir Rosić (ur.). *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 78–84.
- Skubic Ermenc, Klara (2016). »Intercultural dimensions of education«, *Nastava i vaspitanje*, 65 (1): 7–16. doi: 10.5937/nasvas1601007S
- Šulentić Begić, Jasna i Begić, Amir (2017). »Tradicijaska glazba srednjoeuropskih država i interkulturalni odgoj u osnovnoškolskoj nastavi glazbe«, *Školski vjesnik*, 66 (1): 123–134.
- Vassallo, Brian (2012). »Am I Culturally Competent? A study on Multicultural Teaching Competencies among School Teachers in Malta«, *The Journal of Multiculturalism in Education*, 8 (1).
- Weidknecht, Marguerite K. (2009). *Multicultural Music Education: Building an Appreciative Audience*. Izlaganje na godišnjem skupu American Educational Research Association, San Diego, 13. travnja. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506352.pdf>.
- Wong, Kwan Yie i Ying, Chiu Ming (2017). »Issues and challenges in teaching multicultural music amongst primary music teachers in Malaysia«, *Malaysian Music Journal*, 6 (1): 98–110.

Wong, Kwan Yie, Pan, Kok Chang i Shah, Shahanum Mohd (2016). »General music teachers' attitudes and practices regarding multicultural music education in Malaysia«, *Music Education Research*, 18 (2): 208–223. doi: 10.1080/14613808.2015.1052383

## Richness of Diversity: Music of the World and Intercultural Education

Amir BEGIĆ , Jasna ŠULENTIĆ BEGIĆ 

*Department of Music, Academy of Arts, J. J. Strossmayer University of Osijek, Croatia*

Contemporary societies are faced with ever-increasing intercultural challenges due to globalisation processes, economic and political migrations, the development of economic relations, advancements in tourism, and many other factors. Interculturally regulated societies are aware that intercultural education is the basis for the development of intercultural relations between citizens and cultural groups. Music education in public education provides numerous opportunities for intercultural education, which can be achieved by learning the music of different traditions from all continents, as well as by learning about different cultures in general. The authors aimed to investigate whether primary school and gymnasium-level music education in Croatia is based on interculturalism. The survey study included 374 respondents (309 teachers of Music Culture in primary schools and 65 teachers of Music Art in gymnasiums) from 20 Croatian counties and the City of Zagreb, which makes about 80% of the total number of music teachers in the country. The results indicate that most music teachers are teaching their students about the music of different cultures, and are doing so in different educational areas (singing, playing instruments, listening, talking about music, and dancing). However, most of the content that is taught still refers to Western European art music, with musical examples from other cultures also being mostly oriented towards the European continent. There is a statistically significant difference between primary school and gymnasium teachers with regard to teaching areas in which the music of different cultures is introduced. Also, there is a difference in the number of students attending concerts. Gymnasium teachers take students to concerts more often, which can be attributed to predominantly urban locations of gymnasiums. Overall, the results point to a conclusion that teaching music at primary schools and gymnasiums in Croatia is still not sufficiently based on interculturalism.

**Key words:** intercultural societies, music of the world, music teaching, intercultural education